



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

CURSO 2018-2019

## **La incorporación del componente gamificador en el aprendizaje motivacional de la literatura castellana**

---

**Propuesta para 4º curso de la ESO**



**Elena Pagès Pallarés**

Tutor: Jordi González

Máster de formación del profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Curso 2018-2019

Especialidad: Lengua castellana y Literatura

Barcelona, 31 de mayo de 2019

[...] Pero es consolador soñar,  
mientras uno trabaja,  
que ese barco, ese niño  
á muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío  
llevará nuestra carga de palabras  
hacia puertos distantes,  
hacia islas lejanas [...]

“Educar”, Gabriel Celaya

## ÍNDICE:

### Resumen/*Abstract* y palabras clave/ *Key words*

1.- Introducción: justificación y objetivos.....	2
2.- Marco teórico .....	4
2.1.- La gamificación como fuente motivacional y <i>docere delectando</i> .....	6
2.2.- El juego como fomentador de cooperación y aprendizaje en valores.....	10
3.- Propuesta didáctica	
3.1.- Contextualización de la propuesta .....	13
3.2.- Atención a la diversidad .....	14
3.3.- Estructuración de la propuesta.....	15
3.4.- Abanico de recursos	
3.4.1.- Neoclasicismo .....	16
3.4.2.- Romanticismo .....	17
3.4.3.- Realismo y Naturalismo .....	18
3.4.4.- Modernismo y Generación del 98 .....	19
3.4.5.- Vanguardias .....	20
3.4.6.- Generación del 27 .....	21
3.4.7.- Literatura de postguerra .....	22
3.5.- Propuesta de unidad didáctica .....	23
3.5.1.- Secuenciación por sesiones de las actividades gamificadoras...	30
3.5.2.- Temporización de la unidad didáctica .....	31
4.- Conclusiones .....	32
5.- Bibliografía .....	34
5.1.- Material de ampliación.....	35
6.-Anexos .....	36

**Resumen:**

En el presente trabajo se expondrán los beneficios de la inclusión del componente lúdico en el aprendizaje y la importancia de la incorporación de unas nuevas metodologías de enseñanza para optimizar el rendimiento y las capacidades del alumnado. Está dirigido a docentes que busquen ampliar su red de recursos para hacer más dinámicas sus clases de literatura. Se intenta definir con la mayor precisión qué es la gamificación y se pretenden poner de relieve los pilares fundamentales del juego, así como sus objetivos: la motivación, el *docere delectando* y el aprendizaje de unos valores como pueden ser la cooperación, la colaboración, el respeto y la responsabilidad, entre muchos otros. Seguidamente, se plantearán unos recursos gamificadores aplicados al aprendizaje de la literatura y que el docente pueda incluir en sus clases de cuarto de la ESO. A título ilustrativo, se aplicarán algunos de estos recursos a la unidad didáctica de la generación del 27.

**Palabras clave:** gamificación, cooperación, motivación, juego, Educación Secundaria

**Abstract:**

*The aim of this project is to show the benefits of the ludic component integration in the learning process as well as the importance of new teaching methodologies to optimize the students' efficiency and capabilities. It is mainly addressed to teachers who are searching new resources to increase the dynamism in their literature lectures. It is focused on trying to define in the most precise way what the gamification is and the determination of the main game pillars and its main objectives: motivation, "docere delectando", and important values such as cooperation, collaboration, respect and responsibility. Moreover, some gamification resources which could be applied to literature are presented in order to encourage teachers to include those resources in their lectures with 4<sup>th</sup> level high school students. Finally, as an example, some of these resources are applied to a "Generación del 27" didactic unit.*

**Key words:** gamification, cooperation, motivation, game, Secondary School

## **1.- Introducción: justificación y objetivos**

Partiendo de la base de que leer es un hábito que para muchos es difícil adoptar, los alumnos, a lo largo de los años, han relacionado la literatura y la lectura con la monotonía y el aburrimiento. Si bien es cierto que leer abre las puertas a otras realidades, otros mundos, otras historias, fantasías y personalidades, no es algo que se valore por los alumnos ni que se haya hecho valorar hasta el presente momento. El mundo cambia, las generaciones también y, por lo tanto, la enseñanza también debe cambiar para poder calar de una forma efectiva en los aprendientes. ¿Por qué no esforzarse en presentar la literatura de un modo más dinámico, divertido, lúdico y, en definitiva, más motivador?

La labor del docente no es únicamente transmitir un contenido, sino hacer que los individuos que reciben ese contenido lo adquieran en la medida de lo posible. Para ello el alumno debe querer aprender y el maestro debe querer enseñar acorde con las necesidades de cada alumno. Por ende, actualmente, con un somero vistazo por el sistema educativo actual y, sobre todo, de la enseñanza de la literatura castellana (pero también la catalana o cualquier otra), se observa que la carencia básica que impera en el alumnado es la motivación. Esa es la principal necesidad que se debe intentar cubrir. Los aprendientes están faltos de motivación y, por lo tanto, de entrada ya falla una de las principales condiciones para que se llegue a lograr un aprendizaje significativo y funcional.

El juego ha sido una constante en todas y cada una de las etapas de la humanidad, así como en cada fase de la vida de un individuo. A simple vista, puede parecer que lo lúdico solamente puede estar relacionado con la infancia, pero hay que romper con esa falacia para reconocer, finalmente, que lo lúdico también forma parte de la vida adulta. Es por esto que, atendiendo al hecho de que el adolescente es un individuo en plena transición de la etapa infantil a la adulta, el componente lúdico es una gran arma cargada de motivación para la aprehensión de todos aquellos contenidos que se le transmitan a través de dicha vía. En un mundo en el que las nuevas generaciones son, prácticamente, nativos digitales, no solo debe hacerse referencia al juego entendido de un modo tradicional, sino a su incorporación a través de los recursos

digitales y de las nuevas tecnologías. En ese sentido, deben conjugarse ambos tratamientos del juego para que su uso no llegue a ser contraproducente.

Así pues, los objetivos que se pretenden lograr con el presente trabajo son varios. En primer lugar, se pretende acabar con el sistema tradicional de clase magistral en el que los alumnos apenas tienen la posibilidad de ser partícipes activos de su aprendizaje. En segundo lugar, uno de los grandes esfuerzos de este trabajo se dirige a lograr una motivación y, por lo tanto, una predisposición del alumnado para con la literatura castellana. Para ello, la enseñanza de esta materia debe sufrir cambios importantes y debe dinamizarse, renovarse y actualizarse. ¿Qué mejor manera de actualizar la literatura que ligándola con el juego y también con la tecnología? Por ende, en las siguientes páginas se apuntarán los principales motivos y beneficios de la gamificación y se presentarán propuestas para mejorar el aprendizaje de la literatura castellana en las aulas de cuarto curso de ESO. No obstante, el recurso gamificador se propone como una herramienta complementaria siempre a un marco teórico y a unas bases de conocimiento que los alumnos deben recibir en el aula a la par que se ponen en práctica dichos recursos lúdicos.

## 2.- Marco teórico

El juego ha estado y sigue estando presente en todas y cada una de las etapas de la vida. Así, podemos afirmar que el componente lúdico forma parte de numerosas primeras vivencias de los niños; este se vuelve muy importante en la etapa adolescente, cuando es uno de los medios más inmediatos de relación entre individuos de una misma edad; el juego está presente, también, en la etapa adulta y puede verse cuando un grupo de adultos se ve intentando salir de una sala cerrada con pistas que ahora está en auge y se llama *escape room* o, mismamente, jugando con los niños para afianzar, de este modo, sus relaciones con ellos. Finalmente, el papel del componente lúdico en la senectud cobra una gran importancia, pues el tiempo de ocio y de ejercitación mental a través de juegos de cartas o demás juegos de mesa hace de esta etapa final de la vida una ludificación constante. Por tanto, la gamificación es una manera de aprender constantemente, es esa vía mediante la cual se experimenta, conoce, comparte, sociabiliza, etc. Tal y como afirma Jesús Paredes Ortiz: “El juego es una constante en todas las civilizaciones, ha estado siempre unido a la cultura de los pueblos, a su historia [...] ha facilitado la comunicación entre los seres humanos” (Paredes, 2002, p. 11).

Actualmente, el juego está ganándose terreno dentro de la educación y de la enseñanza como una herramienta verdaderamente potente, pero “no ha estado bien visto por la pedagogía tradicional; la educación y el juego no se han considerado buenos aliados” (Paredes, 2002, p. 11). En el presente trabajo se apuesta por una nueva tipología de enseñanza en la que el juego esté presente, pero no se debe confundir el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y la gamificación. Remitiendo a las palabras de la experta en gamificación, Ana Ordás, cabe destacar que: “La finalidad del aprendizaje basado en juegos (ABJ) es jugar. Toma un problema real y lo pone en juego para hacerlo más fácil de entender y más divertido, pero son juegos en sí mismos” (Ordás, 2018, p. 30). De un modo similar, Marco A. Gómez-Martín Pedro P. Gómez-Martín Pedro A. González-Calero apuntan que:

Si conseguimos que el contenido de aprendizaje se difumine con la historia de un buen juego, nace el concepto de aprendizaje basado en juegos y el término “enseñanza basada en juegos” se utiliza para describir la aplicación de los juegos en la enseñanza (Gómez Martín y González-Calero, 2004, p. 3).

En cambio, hay una gran diferencia con la gamificación:

El propósito de la gamificación, en cambio, no es jugar. Utiliza componentes de los juegos, para aplicarlos a un problema de la vida real, pero no es un juego en sí mismo. Es una forma de llamar la atención, de motivar un comportamiento (Ordás, 2018, p. 30).

Para acabar de comprender el significado de este término, se puede remitir, también, a la definición proporcionada por Ferran Teixes:

La gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos (Teixes, 2015, p. 18).

Con el empleo de los términos “componentes” o “recursos” del juego ya se puede observar que el juego como tal no es la finalidad, no es el objetivo que se persigue, sino que, si algo hay que tener claro, es el hecho de que el uso del juego como recurso o el uso de los componentes de dicha herramienta sirven como camino, como vía para lograr el objetivo que, en este caso, es aprender literatura. En la gamificación, Marín afirma que “se usan elementos del juego que no conforman en sí mismos un juego” (Marín, 2018, p. 89). Esta es la primera premisa que el docente debe tener clara a la hora de comenzar a plantearse un aprendizaje en el que intervenga la gamificación. En ese sentido, Steffens y Gorin apuntan que “el aprendizaje más fructífero se logra mediante el juego [...] Se pretende que el juego sea una pista segura donde podamos practicar y fallar, experimentar una y otra vez hasta conseguir una mejora personal constante” (Steffens y Gorin, 1999, pp. 19-20). Esto entronca con lo que en páginas posteriores se tratará acerca de la motivación intrínseca y el placer de mejorar y superarse a uno mismo.

No se distancian mucho de Teixas y Ordás las palabras de Imma Marín respecto a los beneficios y las novedades que aporta la gamificación en la educación y el aprendizaje:

El primero (aspecto en común entre juego y educación) es que la gamificación identifica y pone de relieve las diversas mecánicas y dinámicas que hacen atractivos los juegos y propone utilizarlas de manera independiente y sistemática, sin que tengan que conformar



en sí mismas un juego. El segundo hace referencia a la utilización de los medios digitales, aspecto que ha favorecido su difusión, así como la medición de sus resultados e impacto. Por último, la «coletilla», que no es otra que la de facilitar la entrada del juego en entornos de no-juego, pero sobre todo en entornos donde el juego no siempre ha sido bien recibido o valorado, como son la empresa o la educación (Marín, 2018, p. 74)

Una vez aclarada esta distinción de conceptos, conviene aclarar que en el presente trabajo y, sobre todo, en los recursos que se propondrán en el apartado tercero, se va a hacer referencia tanto al aprendizaje basado en juegos como al juego como elemento gamificador.

Por lo tanto, vamos a adentrarnos un poco más en conocer qué se entiende exactamente por gamificación para poder comprender bien la diferencia con el ABJ y, para ello, se vuelve a remitir a las palabras de la experta:

El término gamificación es un extranjerismo muy extendido, del inglés *gamification* (de *game*, juego), que se da a conocer a principios del siglo XXI, aunque el diccionario de la Real Academia Española no recoge el término, tampoco recoge ludificación, que podría ser el término equivalente y que la Fundéu ya recomendaba en 2012 (Ordás, 2018, p. 18).

## **2.1.- La gamificación como fuente motivacional y *Docere delectando***

Como bien se ha apuntado anteriormente, uno de los pilares fundamentales para que se dé un aprendizaje significativo y funcional es la predisposición del alumno, actitud que no se consigue sin el factor motivación. Si bien es cierto que el juego no se ha considerado hasta hace relativamente poco como un elemento válido y eficaz en conjugación con la enseñanza y el aprendizaje, ya Quintiliano tiraba una lanza a favor de la validez de esta herramienta como una fuente de motivación:

El elemento motivador lo aportará Quintiliano, cuyas sugerencias también tienen vigencia en la actualidad. [...] Aporta una normativa educativa al objeto de evitar que el niño tome pronto tedio al estudio, para lo que aconseja que el proceso educativo se resuelva ‘como cosa de juego’ y se estimule la actividad con premios adecuados a su edad (López Martín y Garfella, 1997, p. 19).

En ocasiones los retos cuestan de afrontar, pero el camino para lograr un reto se emprende mejor si dicha vía deja de ser aburrida para pasar a ser entretenida y dinámica. De este modo, “si nos plantean un reto que nos parece divertido, nos lanzamos sin pensarlo; de eso se trata el juego, de estar motivados para llevar a cabo una actividad” (Ordás: 2018, p. 32). Esto se aleja, pues, de esa vía tradicional en la que el camino hacia ese logro, que es aprender, es escabroso y abrupto. Este es el motivo de tantos abandonos y de tanto fracaso escolar. Hay que remediar eso, y una manera de hacerlo es edulcorando tanto el camino como el contenido. Y ¿qué mejor para lograr esto que el famoso *docere delectando*?

La intención que se persigue es un aprendizaje dinámico, ameno, un *docere delectando*, pero siempre poniendo en primer lugar ese *docere*, ese aprender. De lo contrario, el juego podría tornarse como un arma negativa para el aprendizaje de los alumnos: “cuando del uso adecuado se pasa al abuso ordinario, el juego pierde su intrínseca valiosidad” (López Martín y Garfella, 1997, p. 7). Como todo en la vida, los extremos son contraproducentes, y de lo que se trata es de captar la motivación del adolescente y mantenerla, no de captarla y perderla por una abusiva explotación del recurso en cuestión. Motivación y *docere delectando* están estrechamente ligados, ya que el segundo es el que causa el primero y, a la vez, el primero es el que hace que el segundo sea posible de llevar a cabo, puesto que si no hay motivación el *docere delectando* no se llevará a cabo porque, primeramente, la predisposición del alumno a ese aprendizaje ya será negativa. López Martín y Garfella introducen un matiz muy relevante:

Habrán prolongados divorcios entre el ‘jugar’ y el ‘aprender’, teniendo que esperar varias centurias para la introducción de los juegos en un ambiente escolar pobre, rutinario y ‘serio’, donde la llamada ‘pedagogía de la vara’ ha prevalecido durante siglos (López Martín y Garfella, 1997, p. 50).

Cierta y lamentablemente la educación en este país siempre ha tenido muchas carencias, y una de ellas es el pecar, en ocasiones, de demasiado tradicional. Incluso hoy en día, algunos profesores y algunos centros educativos siguen metodologías poco actualizadas. Es por esto que las nuevas generaciones de docentes tienen en sus manos el poder de hacer grandes y significativos cambios a favor de la modernización de la enseñanza y de un mejor aprendizaje del niño, así como más extendido, puesto que, si se cambia el

foco, el número de fracasos y abandonos escolares puede verse disminuido. En relación a estas ideas, hacemos nuestras las palabras de Moreno Murcia: “Divertirse a la vez que aprender, sentir y gozar en el aprendizaje hacen que el niño crezca, cambie y se convierta en lo más importante del proceso educativo” (Paredes, 2002, p. 12). Adelantándome a la propuesta para 4º de la ESO que se detallará en páginas posteriores, los objetivos que se pretenden cumplir con dicha propuesta (en la que se introduce el juego como un recurso que gira en torno al aprendizaje) son varios y siempre a favor de una autosuperación del alumnado, pues la confianza que se debe depositar en el grupo, siguiendo las ideas del llamado ‘efecto Pigmalión’, debe ser total. Así, relacionado con la posterior propuesta, se puede apoyar totalmente la idea de que:

En el juego el participante se implica directamente y manifiesta todo su potencial para lograr la máxima diversión. El juego requiere una autosuperación personal para desenvolverse en diferentes circunstancias y situaciones de forma satisfactoria y placentera (Fresneda, 2001, p. 15).

Uno de los riesgos, que ya se comentarán en páginas posteriores, es el hecho de que la autosuperación puede derivarse en autofrustración, y no es ese el objetivo, sino que el docente debe saber observar y actuar correctamente para evitar traspasar la frontera que lleva de un extremo a otro. Una correcta inclusión del juego en la educación tendrá resultados positivos; por el contrario, una mala gestión de ese recurso puede devenir en un estrepitoso fracaso de las actividades planteadas, de la tarea del docente y del aprendizaje del alumno. Debe, pues, utilizarse este recurso de la gamificación de una manera que no se alargue más de lo estrictamente necesario ni tampoco haciéndolo más presente de lo necesario. En ese sentido, Marín nos recuerda de qué manera lo lúdico puede moldear la voluntad del alumno:

Seguro que en alguna ocasión, cuando una página de internet tardaba en descargarse, te ha aparecido un pequeño robot moviéndose de manera divertida. Su misión era provocar tu sonrisa y distraerte mientras se cargaba la página para que no la abandonaras (Marín, 2018, p. 88).

Se puede, pues, establecer una comparación entre lo que Imma Marín comenta y los alumnos. Estos, en muchas ocasiones, debido a que el contenido de literatura no es de su agrado, pierden el interés, e incluso abandonan la clase, llegando a altos niveles de absentismo. La misión del juego, al igual que la del robot con el usuario de la página

web, es motivar y entretener al alumno para que este no abandone y, así, retenerlo el tiempo necesario. Esto puede hacer que el alumno que había perdido el interés lo retome o que el alumno que estaba a punto de perderlo lo siga conservando. No obstante, si el robot perdura mucho tiempo en pantalla y la página no se acaba de cargar, el usuario abandonará la página. Lo mismo ocurre con el alumno: si el juego está demasiado presente en su aprendizaje, este acabará por abandonar el interés y el aprendizaje no se llevará a cabo o lo hará de forma incorrecta.

Siguiendo con la motivación, Jesse Schell apunta lo siguiente: “la motivación del juego radica en su capacidad de proporcionarnos una experiencia vital más satisfactoria y auténtica” (Jesse Schell, en Marín, 2018, p. 71). Del mismo modo, remite a la aseveración realizada por Jane McGonigal, según la cual el juego se convierte en “una oportunidad para transformar una realidad que ya no nos interesa o no nos satisface” (Jane McGonigal, en Marín, 2018, p. 71).

Es evidente e indudable, pues, que la motivación es algo realmente importante en la educación, pero ¿qué tipo de motivación? Recuérdese que existe la motivación extrínseca y la intrínseca, siendo la segunda la que impulsa a hacer algo por el propio placer de conseguirlo y aprender por ello, no por el hecho de conseguir ningún tipo de recompensa (que sería la extrínseca). No es difícil, pues, que con el uso del juego, sus componentes y sus partes, incluida la de las recompensas del juego: ganar, obtener medallas, puntos, etc., el objetivo del alumno no sea el mismo que el que el docente plantea para él. Es decir, el profesor debe lograr en sus alumnos una motivación intrínseca, pero el hecho de que conciben el juego como un modo de obtener recompensas puede truncar ese objetivo en la persecución de dichas recompensas, lo que supondría una actitud motivacional extrínseca por parte del alumno. Para evitar esta situación, debe romperse la idea que los alumnos tienen de juego. Los jóvenes están acostumbrados a jugar, sobre todo, con videojuegos y, aunque no fuera así, las referencias de juego tradicionales que puedan tener se basan en el juego comprendido como un sistema de recompensas. ¿Quién no ha jugado a la oca? Pues el objetivo era ganar al resto. ¿Quién no ha jugado a los “Sims”? Pues el objetivo era conseguir puntos para mejorar el avatar o para adquirir ciertos objetos o beneficios. Se podría hacer una larga lista de juegos y raramente se encontraría alguno en el que la motivación que subyace a ese juego sea extrínseca. En ese sentido, Marín afirma lo siguiente: “Es

verdad que a menudo se simplifican estos atractivos de los juegos y se acaban reduciendo a lo que en inglés se llama PBL, es decir Points, Badges and Leaderboards (puntos medallas y *rankings*)” (Marín, 2018, p. 89).

Así pues, con el objetivo de evitar o atenuar este hecho, el docente debe romper y matizar la definición de juego o, al menos, del tipo de juego que va a estar presente en las clases. Por ende, aunque en páginas posteriores se procederá a tratar el sistema de recompensas, se podría plantear un abanico de recursos gamificadores con el que en algunos juegos se pueda conseguir algún tipo de recompensa (siempre educativa y humilde) y otros en los que no. Así, el alumno podría aprender a valorar, también, el uso del juego sin recompensa extrínseca, sino por el mero placer de aprender, de saber, de mejorar y autorrealizarse. Con esto, el alumno aprendería a encontrar la motivación dentro de la actividad y no fuera. No obstante, no es tarea fácil de conseguir, tal como nos recuerda Saegesser:

Todos los autores están de acuerdo en considerar que la característica esencial de una actividad con un fuerte componente lúdico es la de estar intrínsecamente motivada, mientras que el trabajo está extrínsecamente motivado. Debemos entender, por lo tanto, que la actividad de ‘trabajo puro’ no puede existir sin un objetivo a alcanzar (Saegesser. 1991, p. 38).

## **2.2.- El juego como fomentador de cooperación y aprendizaje en valores**

Una de las pedagogías más fructíferas de la educación es aquella en la que los alumnos tienen la posibilidad de relacionarse, ayudarse, crecer juntos y aprender en valores. Así pues, el trabajo que escapa de la individualidad es más eficaz a la hora de aprender y asentar conocimientos, así como afianzar relaciones entre compañeros de clase y grupo. Remitimos a las palabras de Raúl Gutiérrez Fresneda respecto al juego cooperativo:

Es el reflejo de una sensación de comodidad y de agrado que se traduce en el individuo en un sentimiento de acercamiento hacia los otros, y por tanto en la eliminación de barreras de rechazo o discriminación, contrarrestándose con una aceptación y respeto a todos los componentes en grupo (Fresneda, 2001, p. 19).

Del mismo modo, el mismo autor añade que:

Dicha satisfacción va a permitir que este sentimiento de agrado prime sobre lo demás, de manera que la exigencia al esfuerzo aumentará, pues la satisfactoria convivencia origina una autosuperación personal que da lugar a un mayor desarrollo y formación (Fresneda, 2001, p. 19).

Los centros educativos no solo educan en contenido, sino también en valores y el trabajo en equipo hace que los prejuicios desaparezcan. Se fomenta un clima en el aula en el que todos aprenden de todos, un clima que favorece el desarrollo de las ZDP (Zonas de desarrollo próximo), que Vigotsky define como “el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea” (Vigotsky, en Onrubia, 1993, p. 6). Por ende, el aprendizaje es individual, pero también colectivo. Los alumnos crecen y aprenden en y por sí mismos, así como en colectividad, puesto que un exceso de individualismo podría ser contraproducente y fomentaría a la fragmentación del grupo clase. El juego incluido como un recurso más del aprendizaje es una de las formas más inmediatas y divertidas de conseguir estos valores que se persiguen.

Algo semejante ocurre con el nivel de dificultad de los contenidos y de los recursos que se utilizan, en este caso: el juego. Así pues, para lograr un aprendizaje lúdico y eficaz, debe existir una distancia óptima entre lo que se enseña, el cómo se enseña y los contenidos y esquemas de conocimiento que los alumnos ya tienen. Esto significa que los recursos y los juegos que se elijan deben escogerse de forma que no resulten ni muy difíciles ni muy fáciles para el alumno, puesto que ambos extremos lo llevarían a una desmotivación inmediata. Para conseguir esto, el docente debe conocer previamente el nivel individual de cada uno de los alumnos y en colectividad.

En ese sentido, Melchor Gutiérrez Sanmartín nos recuerda que “el juego es representación-reconstrucción de los de dentro y fuera del grupo, y obliga a los participantes a buscar soluciones en función de los intereses del grupo” (Sanmartín, 2002, p. 53). De este modo, todos los alumnos crean una especie de vínculo de unión al que Pujolàs llama “comunidad de aprendizaje”:

En un aula transformada en una petita «comunitat d'aprenentatge» organitzada en equips cooperatius de treball, més o menys estables, els alumnes i les alumnes tenen més protagonisme i participen d'una forma molt més activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en la gestió de la classe, i comparteixen amb el professorat la responsabilitat d'ensenyar, també ells, als propis companys, de manera que l'estructura de l'activitat de la classe és molt més cooperativa (Pujolàs, 2008, p. 24)

Con toda esta metodología de aprendizaje se pretende conseguir la interiorización de unos valores básicos y humanos con los que los alumnos se preparen no solo para su momento presente, sino también para la vida en comunidad y para la vida adulta. Esta tipología de trabajo cooperativo y colaborativo les permite desarrollar una capacidad más sensata de responsabilidad y esfuerzo con la que todos y cada uno de ellos sale beneficiado. Esto descarta ya, de entrada, una de las de las dos categorías de comportamiento con los individuos que plantea H. H. Anderson y que Fresneda recoge en su libro. Descarta, pues, la categoría de lo que él denomina el «comportamiento dominativo», que “se caracteriza por dar órdenes, amenazar, castigar, dictaminar” y se aboga por el «comportamiento integrativo», que “ayuda, elogia, acepta las iniciativas de los demás, es flexible, crea un ambiente de confianza y participación” (Anderson, en Fresneda, 2001, p. 22). Por lo tanto, bien se observa en estas últimas palabras el tipo de comportamiento que se debe conseguir entre los alumnos a través del trabajo en equipo y del trabajo cooperativo. El mismo Fresneda incide en este último punto:

También se pretende que aprendan a jugar con los otros en un ambiente de afecto y de aceptación mutua; que se fomenten los valores sociales básicos y fundamentales para convivir adecuada y correctamente en su entorno escolar, familiar y social (Fresneda, 2001, p. 24).

Por lo tanto, las relaciones que se fomentan y que se suelen conseguir con este tipo de actividades y metodologías forman parte de toda esa amplia gama de beneficios que se logra con la inclusión del recurso lúdico en el aprendizaje:

Si logramos crear el clima de comunicación y confianza necesarios, este tipo de juegos resultan muy significativos porque nos ofrecen un aprendizaje basado en la vivencia, en donde la inteligencia práctica y la analítica se combinan durante y después del juego, y la emoción se hace muy intensa, de manera que el aprendizaje se significa (Marín, 2018, p. 94).

De este modo, se puede aseverar que el aprendizaje que incluye recursos lúdicos puede generar todo tipo de comportamientos, actitudes, emociones y sentimientos, tanto positivos como negativos. No obstante, al docente le interesa implicarse totalmente en llegar a conseguir toda la parte positiva de esta metodología y debe centrar todos sus esfuerzos en evitar, a toda costa, la parte negativa de la utilización de estos recursos. Como ya se ha comentado en párrafos anteriores, esta parte negativa se puede resumir en que el exceso de juego en el aprendizaje, el nivel poco adaptado a la realidad del alumnado y el factor competitivo que suele subyacer al juego pueden llegar a causar la desmotivación, el desinterés del alumno en la materia, e incluso el abandono y el fracaso escolar. Los recursos, como todo en la vida, deben saberse emplear y aplicar en su justa medida para conservar, así, su efectividad y funcionalidad. Solo de este modo se podrán optimizar el aprendizaje y las capacidades de los alumnos, y se podrán conseguir los objetivos de aprehensión de un determinado conocimiento (que en este caso es el literario) de la manera más significativa, funcional y dinámica posible.

### **3.- Propuesta didáctica**

#### **3.1.- Contextualización de la propuesta**

En primer lugar, cabe destacar que la intención de este trabajo no consiste en el diseño de una asignatura de crédito variable, sino en ofrecer al docente un amplio abanico de recursos para que pueda incorporar el componente gamificador en sus clases y en la transmisión de conocimientos literarios. En concreto, se trata de una propuesta pensada para cuarto curso de la ESO y, para ello, se tendrán en cuenta los contenidos curriculares que el Departament d'Ensenyament establece. Tras exponer esta batería de recursos, y sirviéndome de una unidad didáctica que tuve la oportunidad de impartir durante las prácticas II a un grupo de cuarto curso de la ESO, se expondrá, a título ilustrativo, dicha unidad didáctica, que consta de un total de seis sesiones y que recibe el título de “Generación del 27”. En ella se podrán ver incorporados algunos de los recursos para gamificar el aprendizaje que se habrán expuesto previamente y se podrán observar las competencias y actitudes que los alumnos trabajan cada sesión dependiendo del contenido, la dinámica y la organización planteada. Llegados a este punto, y sin más preámbulos, se procede a exponer el abanico de recursos propuesto con



ánimo de lograr caminar a favor de las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que procuran una mayor participación motivación y, por consiguiente, una optimización del aprendizaje que lleva a cabo el alumnado. Además, cabe destacar que los recursos que se expondrán a continuación sirven para trabajar la transversalidad de las materias, puesto que con ellos se fomenta el desarrollo de diferentes tipos de capacidades pertenecientes a ámbitos distintos. Por lo tanto, algunas de las actividades permitirán trabajar competencias artísticas, históricas, digitales, de valores éticos y culturales, entre otras.

### **3.2.- Atención a la diversidad**

Uno de los grandes beneficios del juego es que, si se trabaja en equipos, se desarrolla la capacidad de cooperación y de relación entre los alumnos abarcando, de este modo, todas aquellas posibles diversidades presentes en el aula. En un aprendizaje por equipos basado en juegos o en elementos propios del juego, el nivel de interacción entre alumnos es mucho mayor y, por ende, la integración también lo será.

La propuesta que se hará a continuación es flexible y se puede adecuar a las necesidades de cada alumno y/o grupo. Por ello, por ejemplo, para los alumnos recién llegados el juego no solo será una fuente de aprendizaje y motivación, sino un modo de establecer relaciones con los nuevos compañeros y de ir aprendiendo paulatinamente. Esto resulta beneficioso tanto para el alumno recién llegado como para los alumnos veteranos, ya que deben poner en práctica los valores aprendidos acogiendo, respetando y ayudando al nuevo compañero. También se pueden ajustar las actividades que se van a proponer para los alumnos con algún tipo de PI (Plan Individualizado), modificando el tiempo destinado a la tarea, nivel de dificultad, etc.

Por otro lado, no debemos olvidarnos de los alumnos con altas capacidades, ya que una actividad demasiado sencilla para ellos provocaría un desinterés inmediato. Por lo tanto, para este tipo de perfiles se podría proponer alguna actividad de ampliación o modificar el nivel de alguno de los siguientes recursos para que la tarea se adapte a su nivel y capacitación. No obstante, el trabajo en equipo para este último perfil de alumnos sigue siendo tan importante y beneficioso como para el resto. A raíz de esto, las capacidades para empatizar y los esfuerzos de superación grupal y de autosuperación

se harán presentes en el aula. En última instancia, esta variedad de diversidades propiciará la aparición de ZDP muy interesantes y productivas para la totalidad del alumnado.


### 3.3.- Estructuración de la propuesta

Con el objetivo de centrarnos en los contenidos curriculares de cuarto de la ESO y para atender a cada periodo literario, se propondrá una posible actividad para cada una de las etapas. Como ya se comentaba en la introducción de este trabajo, algunas de ellas seguirán la línea del ABJ y otras la de la gamificación, pero todas ellas estarán adaptadas a la literatura española. La temporización de cada actividad dependerá de la organización de las sesiones. Por ejemplo, las actividades pueden formar parte de una sesión y, por lo tanto, la temporización dependerá de los minutos que se le quieran dedicar. En cambio, si la actividad se quiere proponer a modo de síntesis de todo un bloque de contenido, puede dedicársele la totalidad de una sesión. Sin más preámbulos, en la siguiente línea temporal se van a señalar las actividades que se proponen para cada uno de los periodos literarios que figuran en el contenido curricular de cuarto curso de la ESO y que viene establecido por el Departament d'Ensenyament:



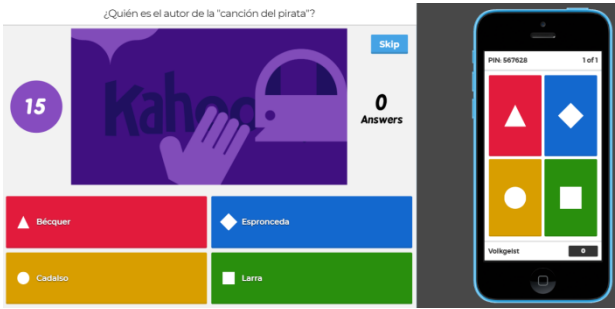
### 3.4.- Abanico de recursos

#### 3.4.1.- Neoclasicismo

Descripción:	Título: CÓDIGOS QR
<p>La actividad consiste en interiorizar los contenidos literarios pertinentes mediante la dinámica de relacionar tarjetas. En unas tarjetas aparecerá un código QR que se deberá descifrar con la ayuda de móvil. Una vez descodificado, se descubrirá un fragmento de obra, texto o poema del periodo literario del Neoclasicismo. En otras tarjetas aparecerán los nombres de los autores de los textos cifrados en QR. Los alumnos estarán organizados en grupos: cada uno de ellos debe identificar a quién pertenece cada texto, es decir, relacionar cada tarjeta QR con el correspondiente autor.</p>	<p><b>Objetivos:</b> desarrollar los vínculos entre esquemas de conocimiento de los alumnos. Identificar en grupo los autores neoclásicos de cada uno de los textos poniendo en práctica la cooperación, el respeto y las capacidades tecnológicas y digitales.</p> <p><b>Competencias:</b></p> <p style="text-align: right;">Artísticas: 6, 9, 10 Digitales: 1, 6, 8, 11 Cultura y valores: 5, 6, 7, 8, 10 Lingüísticas: 2, 7, 10, 11 y actitudes 1 y 2 Socio/histórico: 8, 9</p> <p><b>Material:</b> apuntes de clase (si el docente lo permite) y dispositivo móvil con conexión a la red (wifi del centro)</p> <p><b>Organización:</b> equipos de 3 personas (máximo 4)</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Jovellanos</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Feijoo</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Cadalso</div> </div> </div>


Con esta actividad grupal, los alumnos con diversidad pueden tener las mismas oportunidades de participación y de desarrollo de su aprendizaje. Además, este recurso permite trabajar la transversalidad con distintas materias y ámbitos ya que (además de materia de literatura) pueden trabajarse contenidos de historia, de informática y nuevas tecnologías, de ética, etc. A la hora de crear los equipos es necesario tener en cuenta que estos no deben ser muy grandes. Se trata de una actividad que necesita de un intercambio continuo de ideas y de opiniones con el resto de compañeros del grupo y unos grupos demasiado numerosos podrían ser contraproducentes, tal y como se puede deducir de las palabras de Pujolàs: “l’aprenentatge cooperatiu és l’ús didàctic d’equips reduïts d’alumnes (el nombre oscil·la entre 3 i 5) per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l’aprenentatge” (Pujolàs, 2008, p. 23).

### 3.4.2.- Romanticismo

Descripción:	Título: <b>KAHOOT</b>
<p>La actividad propuesta pretende ser una síntesis de la sesión o sesiones que se hayan dedicado al Romanticismo literario español. Es una herramienta que, seguramente, los alumnos ya habrán utilizado en alguna ocasión. El formato, cromatismo y música de la aplicación crea un clima competitivo, pero divertido y motivador. Esta tarea puede ser utilizada como modo de evaluación de contenidos si así lo desea el profesor o el profesor y los alumnos conjuntamente (dependiendo del tipo de evaluación: formativa o formadora). Se trata de un ABJ que suele tener muy buenos resultados y, aunque ya es conocida, los alumnos la reciben con gran ilusión y predisposición a ella.</p>	<p><b>Objetivos:</b> fomentar las relaciones entre esquemas de conocimiento. Asentar los nuevos conocimientos a través de un recurso muy lúdico y dinámico que mantiene activos el interés y la motivación del alumnado</p> <p><b>Competencias:</b></p> <p style="padding-left: 40px;">Digitales: 1, 6, 8, 11 Cultura y valores: 1, 5, 6, 7, 9, 10 Lingüísticas: 1, 2, 7, 10, 11 y actitudes 1, 2, 3 Socio/histórico: 8, 9</p> <p><b>Material:</b> dispositivo móvil con conexión a la red (wifi del centro)</p> <p><b>Organización:</b> equipos de 2 o 3 alumnos.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <div data-bbox="699 936 1316 1243">  <p>The image shows two parts of the Kahoot! interface. On the left is a desktop view of a game screen with a purple background, the Kahoot! logo, and a question in Spanish: '¿Quién es el autor de la "canción del pirata"?' (Who is the author of 'The Pirate Song?'). There are four answer options: 'Béquer' (red), 'Espronceda' (blue), 'Cadalso' (yellow), and 'Larra' (green). A 'Skip' button is in the top right. On the right is a mobile phone screen showing the same game interface, with a PIN code '587628' and a '1 of 1' indicator.</p> </div>

En este segundo recurso es conveniente reducir el número de integrantes de cada equipo, puesto que la temporización de cada pregunta está cronometrada y más de 2 o 3 alumnos dificultarían esa interacción ágil e inmediata que debe haber. Cabe destacar que este juego fomenta la competitividad y la rivalidad, pero se trata de una herramienta que permite buscar una autosuperación del equipo. Para ello, todos los miembros del grupo deben remar en la misma dirección y aportar lo mejor de sí mismos y de sus capacidades para lograr optimizar su aprendizaje a la vez que elevan la posición de su equipo en la clasificación final. Además, la posibilidad de hacer *feedback* visualizando de nuevo todas las preguntas y sus respectivas respuestas hace que este recurso resulte todavía más efectivo. Cabe resaltar que esta es una actividad que puede funcionar muy bien a modo de evaluación final de bloque de contenidos.

### 3.4.3.- Realismo y Naturalismo

Descripción:	Título: GOT TALENT
<p>La actividad consiste en la realización de un <i>talent show</i> acotado solamente a breves representaciones de escenas de libros del Realismo y Naturalismo. En grupos reducidos de alumnos se interpretarán breves escenas como, por ejemplo, el duelo entre Víctor Quintanar y Álvaro Mesía, entre otros muchos fragmentos que pueden llevarse a representación. Un grupo rotativo de 3 o 4 alumnos desempeñará las funciones de jurado valorador de la representación y el resto será el público. Las representaciones serán breves (adecuándose al tiempo que permita la temporización destinada a la actividad) y, una vez todas concluidas, la totalidad del alumnado votará cuáles son las tres representaciones que más han sido de su agrado. Cabrá la posibilidad de otorgar el “botón dorado” a la actuación que más haya gustado (deberá acordarse entre toda la clase). La actividad puede trascender, si así se desea, fuera de las paredes del aula y puede plantearse la posibilidad de representar las escenas ganadoras en días festivos que el centro celebre como: “Sant Jordi”, Carnaval, la castañada, etc.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Incentivar el gusto por las representaciones teatrales de obras literarias, el trabajo cooperativo y la expresión oral a la vez que se adquieren conocimientos literarios. Empatía e identificación con los personajes literarios. Fomentar el multiperspectivismo ocupando distintos roles: jurado, actores y público.</p> <p><b>Competencias:</b></p> <p>Cultura y valores: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10  Lingüísticas: 1, 7, 8, 9, 10 y actitudes 1 y 2  Socio/histórico: 8, 9, 13  Artístico: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10</p> <p><b>Material:</b> prendas de vestir adecuadas al personaje (si se acuerda de este modo).</p> <p><b>Organización:</b>  El número de alumnos por grupo variará según la escena que se vaya a representar. El jurado se elegirá al azar (bolsa de papeles con nombres de los alumnos) antes de cada representación. Ningún alumno podrá repetir roles.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p>  <p>Imagen extraída de: <a href="https://www.buscatuclase.com/ar/blog/por-que-tomar-clases-de-teatro">https://www.buscatuclase.com/ar/blog/por-que-tomar-clases-de-teatro</a></p>

El teatro es un recurso al que muchos centros educativos recurren para plantearlo como salida o excursión, pero hay que romper esas barreras que hay entre el adolescente con el escenario y el elenco de personajes para que ellos mismos puedan ser esos personajes. Su puesta en práctica fomenta la motivación y el interés por la literatura. Remitiendo a las palabras de Alfredo Mantovani:


Es necesaria la desmitificación d una actividad realizada hasta hoy exclusivamente por los adultos, para que llegue a los niños como un juego más. Un juego en el que pueden participar todos. Inclusive los educadores (Mantovani, 1980: 21).

### 3.4.4.- Modernismo y Generación del 98

Descripción:	Título: <b>JUEGO DE PISTAS</b>
<p>Este recurso gamificador se basará en la creación de una ruta de pistas que se entregará en papel a los alumnos. En ella aparecerán unos lugares específicos a los que cada grupo de alumnos debe ir. En estos lugares habrá unas pistas, tareas o pruebas que los alumnos, en equipos, deberán resolver para poder pasar al siguiente lugar marcado en el mapa. Estas pruebas pueden ser variadas y deben ser muy dinámicas. Pueden plantearse actividades como: escribir un poema de una temática determinada poniéndose en la piel de un autor; descubrir de quién es “X” obra o “X” poema e identificar un mínimo de figuras retóricas; buscar en su bagaje literario adquirido previamente en clase por ejemplo, en qué época el “parque” fue un símbolo de vital importancia siendo la respuesta el Modernismo, etc. Es una actividad que permite mucha flexibilidad y puede adaptarse a muchos niveles de dificultad, puesto que la cantidad de pruebas permite plantear algunas tareas de mayor y otras de menor dificultad.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Desarrollar el espíritu cooperador del alumnado, la responsabilidad y la ética ciudadana (siempre, pero sobre todo si se realiza en juego en el exterior del centro) y fomentar la creación de zonas de desarrollo próximo mediante actividades variadas y de distinto nivel de dificultad para enriquecer el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.</p> <p><b>Competencias:</b></p> <p>Cultura y valores: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10  Lingüísticas: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10  Socio/histórico: 1, 8, 9, 11, 13  Artístico: 3, 6, 9, 10</p> <p><b>Material:</b> Libreta, bolígrafo y un dispositivo móvil con conexión a internet (con uno por grupo es suficiente).</p> <p><b>Organización:</b> Equipos de 5 o 6 alumnos para que la discusión de opiniones y el intercambio de información sea mayor en cada actividad y para que la dispersión del alumnado por la zona donde se desarrolla la actividad no sea tan grande como podría serlo con equipos más reducidos. Cada grupo tendrá un “capitán” que comunicará al profesor mediante el dispositivo móvil las respuestas de cada una de las pruebas para que este le dé el visto bueno y el equipo pueda seguir con la ruta.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Ruta:  <b>PRIMERA PARADA:</b>  <b>LUGAR:</b> plaza del ayuntamiento  <b>PISTA:</b> investigar cuál es el árbol que hay en la parte derecha de la plaza y identificar un autor que escribió un poema sobre dicho tipo de árbol (Olmo).  <b>RESPUESTA:</b> (no visible en el papel que el grupo tiene): Antonio Machado “A un olmo seco”</p> <p><b>SEGUNDA PARADA:</b>  <b>LUGAR:</b> Aula nº3 primera planta  <b>PISTA:</b> espejo  <b>PREGUNTA:</b> ¿Qué género literario deforma la realidad como este espejo os está deformando a vosotros?  <b>RESPUESTA:</b> ESPERPENTO (y relacionarlo con Valle Inclán)</p>

Cabe destacar que la actividad puede plantearse sin recompensa alguna más que la de aprender o puede idearse un sistema de recompensas. Este podría ser igual para todos los grupos, indistintamente de la clasificación de los equipos. Puede “camuflarse” la actividad bajo el lema de “La caza del tesoro” o “El botín perdido” para dotarla de mayor emoción. No obstante, hay que mentalizar al alumnado para que la motivación que se genere con este recurso no sea extrínseca, sino por el mero placer de aprender y pasarlo bien al mismo tiempo.










### 3.4.5.- Vanguardias

Descripción:	Título: “INSTAGRAM”
<p>Creación de perfiles de “Instagram” que se podrán llevar a concurso, si así se acuerda. Los perfiles serán de cada uno de los autores y las autoras que se traten en la unidad. Cada perfil deberá contener fotografías del autor y sus escritos, presentación de dicho autor en la biografía del perfil e interacción con el resto de perfiles que se hayan creado para dicha actividad. En ningún caso estas cuentas serán las cuentas personales de los alumnos. Si se decide presentar dichos perfiles a concurso, cada uno de ellos se someterá a votación popular de la clase.</p>	<p><b>Objetivos:</b> aumentarla capacidad de buscar, seleccionar y ampliar o complementar información sobre un tema o un autor determinado. Desarrollar destrezas relacionadas con las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación). Fomentar la capacidad de creación de los alumnos e incorporar el componente digital (a la par que el lúdico) en el aprendizaje de la literatura.</p> <p><b>Competencias:</b></p> <p>Cultura y valores: 1, 3, 5, 7, 8  Lingüísticas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11; Actitudes 1 y 3  Socio/histórico: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 13  Artístico: 5, 6, 7, 8, 9, 10  Digital: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11</p> <p><b>Material:</b> ordenador o teléfono móvil con conexión a internet.</p> <p><b>Organización:</b> grupos de 2 o 3 personas</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> 

Esta tarea puede acercar al alumnado a la literatura por vías más actuales. La literatura es vista por los alumnos como algo lejano a su contemporaneidad y, por lo tanto, buscar caminos actuales para enseñar y aprender dicha literatura es una apuesta segura. Las redes sociales son algo que los adolescentes dominan a la perfección y forman parte de su día a día. ¿Por qué no acercar la literatura a través de la modernidad? ¿Qué mejor que este contraste y esta ruptura con lo tradicional para acercarse a las Vanguardias?



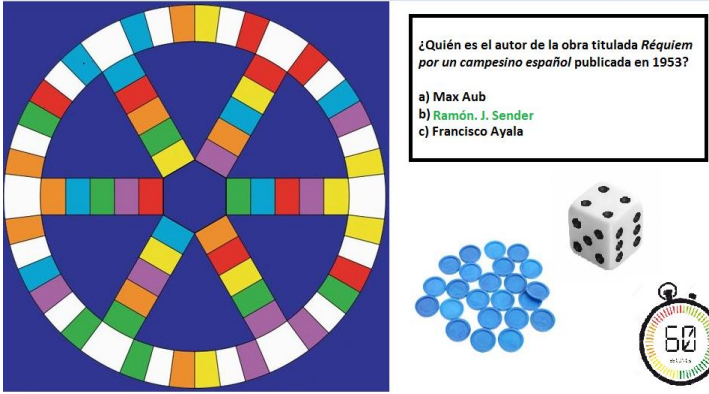
### 3.4.6.- Generación del 27

Descripción:	Título: ¿QUIÉN ES QUIÉN?
<p>Con el objetivo de realizar una síntesis y repaso de los contenidos que se hayan tratado hasta el momento sobre la Generación del 27, se plantea un ABJ. La actividad consiste en el tradicional juego de “¿Quién es quién?” adaptado al contenido literario en cuestión. Ante la dificultad de proporcionarles a los alumnos el juego físico real modificado, se les proporcionará una serie de tarjetas con imágenes de los componentes de la Generación del 27 con sus respectivos nombres. El autor/a que se haya elegido se colocará de tal forma que el compañero de delante no pueda verlo. Cada pareja de alumnos se hará preguntas mutuamente para lograr adivinar qué autor/a cada uno ha elegido. A diferencia del juego real, cuyas preguntas suelen ser de rasgos físicos, las cuestiones que se plantearán en este caso serán literarias: ¿Fue solo poeta o también fue dramaturgo?; ¿Pertenece al grupo de las “sinsombrero”?; ¿Se exilió?, etc. Finalmente, el alumno que antes consiga descubrir el personaje gana la partida.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Sintetizar contenidos de la Generación del 27 a través del juego y comentándolo con compañeros, de tal modo que datos que uno no recuerde pueda aportarlos otro alumno. Se pretende crear un clima de intercambio de conocimiento, dinamismo y diversión al mismo tiempo.</p> <p><b>Competencias:</b> Cultura y valores: 5, 6, 7, 8, 10 Lingüísticas: 7, 9, 10, 11; Actitudes: 1, 2, 3 Socio/histórico: 1, 8, 9, 11, 13</p> <p><b>Material:</b> tarjetas con la imagen de los autores (proporcionadas por el profesor)</p> <p><b>Organización:</b> en parejas</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div> P. Salinas</div> <div> L. Cernuda</div> <div> V. Aleixandre</div> <div> Mª Teresa León</div> <div> Ernestina de Champourcín</div> <div> Josefina de la Torre</div> <div> R. Alberti</div> <div> Rosa Chacel</div> <div> F.G. Lorca</div> </div>

Es necesario destacar que se trata de un juego fomenta la igualdad de género y, por ende, unos valores morales muy importantes y en los que se debe hacer mucho hincapié en la etapa adolescente, puesto que es el momento en el que se forma la personalidad. Es necesario dar visibilidad a las autoras que forman parte de la literatura española y a las que raramente se han incluido en el canon o en currículum.



### 3.4.7.- Literatura de postguerra

Descripción:	Título: “TRIVIAL”
<p>Adaptación de un juego sobre cultura general al contenido de literatura de la postguerra. Se necesita un tablero y un amplio repertorio de tarjetas con preguntas relacionadas con el temario impartido. Cada pareja de jugadores deberá responder correctamente a las preguntas que, según la casilla en la que hayan caído, se les formulen. El que antes complete el recipiente de “quesitos” (que en este caso serán todos del mismo color, puesto que las preguntas solo serán de literatura aunque con ellas se puedan trabajar temas transversales) ganará la partida. Pueden conservarse los colores en caso de que cada uno de ellos sea una época literaria. Cabe destacar que si se responde una pregunta correctamente se gana un “quesito”. En caso de que se responda otra de forma incorrecta, se pierde un “quesito”. En vez de con este tipo de fichas triangulares tan propias del “Trivial” se puede jugar con fichas de “Parchís” (más fáciles de encontrar y más abundantes). Con esta alternativa, al igual que ocurre con el recipiente de “quesitos”, el máximo de fichas que se podrán conseguir por pareja serán 6. El tiempo límite para responder cada pregunta será un minuto y se podrá cronometrar con el teléfono móvil.</p>	<p><b>Objetivos:</b> sintetizar y repasar conceptos básicos de la literatura y autores de postguerra a través del juego cooperativo. Intercambiar conocimientos aumentando el gusto por la literatura y valorando la cultura a través de un juego que, precisamente, trabaja con preguntas de cultura general.</p> <p><b>Competencias:</b>  Cultura y valores: 5, 6, 7, 8, 10  Lingüísticas: 7, 9, 10, 11; Actitudes: 1, 2, 3  Socio/histórico: 1, 8, 9, 11, 13</p> <p><b>Material:</b> tablero de juego</p> <p><b>Organización:</b> grupos de 4 personas (u 8 si se organizan en 4 parejas)</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <div data-bbox="663 1081 1374 1473">  <p>¿Quién es el autor de la obra titulada <i>Réquiem por un campesino español</i> publicada en 1953?</p> <p>a) Max Aub  b) Ramón J. Sender  c) Francisco Ayala</p> </div>

Todos y cada uno de estos juegos y de estas actividades pueden adaptarse a una temporización más o menos extensa en función de la organización de las clases y de los contenidos. Cada actividad, sin excepción, permite trabajar competencias variadas y conocimientos transversales, así como valores fundamentales y preparatorios para la vida adulta como lo son: el respeto, la cooperación, la igualdad y la integración.

### 3.5.- Programación de unidad didáctica

<b>Profesora:</b> Elena Pagès Pallarés	<b>Centro:</b> INS Francesc Macià (Cornellà de Llobregat)	<b>Curso:</b> 4º ESO	<b>Duración:</b> 6 sesiones de una hora.
<b>Material→</b> libreta, bolígrafo, lápiz, goma y ordenador o móvil.			

#### **Título: La Generación del 27**

**Resumen:** Los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación de esta unidad didáctica son numerosos. Se pretende conseguir un desarrollo de la identificación y comprensión de textos literarios, así como de la capacidad para analizar y comentar dichas composiciones. El componente gamificador será un elemento de gran importancia para activar la motivación del alumnado y mejorar su rendimiento académico. Hay una voluntad de acuciar a los estudiantes a la lectura y a una interrelación de conocimientos incluyendo los curriculares y los transversales. Se pretende alcanzar una agilidad en la contextualización de la Generación del 27 y de los autores y autoras que la componen, así como el marco histórico-social en el que escribe este grupo de literatos y literatas. Asimismo, se intentará incentivar un pensamiento crítico y valorativo a través de la lectura de los textos de los diferentes autores.

#### **Contenidos:**

- **ámbito lingüístico:** CC1, CC2, CC3, CC5, CC6, CC9, CC10, CC11, CC12
- **ámbito histórico-social:** CC3, CC4, CC6, CC7, CC8, CC11, CC12, CC13, CC14, CC15, CC17
- **ámbito artístico:** CC1, CC10, CC11, CC12
- **ámbito digital:** CC1, CC9, CC12, CC13, CC18, CC22

Objetivos de aprendizaje.	Criterios de evaluación.	Indicadores			Ámbito – dimensión - competencia
Al finalizar el proyecto, los alumnos deben ser capaces de aportar evidencias que demuestren que pueden responder a las preguntas siguientes:	Al finalizar el proyecto, sabremos que cada alumno puede responder a estas preguntas si es capaz de:	¿En qué se ve que el criterio de evaluación se cumpla y en qué grado?			Estos indicadores de evaluación se asocia con las siguientes competencias o ámbitos:
		Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (de notabilidad)	Nivel 3 (excelencia)	
1. ¿En qué momento histórico se enmarca la llamada generación del 27? ¿Cuáles son sus principales influencias y cuáles son sus autores más destacados? ¿Quiénes son las “sinsombrero”?	1.1 Contexto histórico	Conocer los años en los que surge este grupo de escritores.	Conocer los años en los que surge este grupo de escritores y un acontecimiento histórico inmediatamente anterior (golpe de estado) y otro inmediatamente posterior (Guerra Civil).	Conocer los años en los que surge este grupo de escritores. Aportar datos históricos anteriores y posteriores. Aportar información sobre otros acontecimientos que influyan en este grupo y en el momento histórico en cuestión.	<b>Competencias de los ámbitos:</b>  <b>Lingüístico:</b>  Competencias 1,2,3,4 5,6,7,8,10,11  Actitud 1,2,3  <b>Artístico:</b>  Competencias 1,2,5,6,7,8,9,10  <b>Digital:</b>  Competencias1, 3, 4,5,6,7,8,10, 11  <b>Social/histórico:</b>  Competencias: 1,2,4,8,9,10, 11,13
	1.2 “Sinsombrero”	Definir quiénes fueron las “sinsombrero”.	Definir quiénes fueron las “sinsombrero” y aportar, como mínimo, cuatro nombres.	Definir quiénes eran las “sinsombrero”, aportar más de cuatro nombres y conocer qué cambios supusieron sus acciones.	

	1.3 Principales autores.	Nombrar dos autores	Nombrar cuatro autores	Nombrar seis autores	<b>Cultura y valores:</b> Competencias: 1, 3, 5, 7, 8
	<b>Actividad gamificadora:</b>	Creación de un “Instagram” de cada autor/a que se estudiará en este bloque de contenidos.	Creación de un “Instagram” de cada autor/a que se estudiará en este bloque de contenidos.	Creación de un “Instagram” de cada autor/a que se estudiará en este bloque de contenidos.	
<b>2. ¿Quién es Pedro Salinas y cuáles son los principales rasgos de su poesía?</b>	2.1 Identificar al autor	Identificación del autor y un biográfico.	Identificación del autor aportando también un mínimo de <b>dos</b> datos biográficos que puedan influir en su poesía.	Identificación del autor aportando también un mínimo de <b>tres</b> datos biográficos que puedan influir en su poesía.	<b>Competencias de los ámbitos:</b>  <b>Lingüístico:</b> Competencias 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11  Actitud 1,2,3  <b>Artístico:</b> Competencias 1,2,8,9,10  <b>Digital:</b> Competencias 6,7,8,11  <b>Social/histórico:</b> Competencias: 1,8, 9,11  <b>Cultura y valores:</b> Competencias: 5, 6, 7, 8, 10
	2.2 Etapas de su poética y rasgos	Nombrar etapas	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de las etapas.	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de las etapas y ejemplificar cada periodo con uno o más títulos de obras.	
	2.3 Identificar poemas suyos y principales características de la composición	Identificar un poema de Pedro Salinas	Identificar un poema del autor e identificar la etapa a la que pertenece.	Identificar un poema del autor, identificar la etapa a la que pertenece y aportar rasgos característicos de ese poema y relacionarlos con la poética del autor	
	<b>Actividad gamificadora:</b>	Imagen del autor con pegatinas de información sobre él y su poesía.	Imagen del autor con pegatinas de información sobre él y su poesía.	Imagen del autor con pegatinas de información sobre él y su poesía.	

<b>3. ¿Quiénes son Luis Cernuda y Vicente Aleixandre? ¿Cuáles son los principales rasgos de su poesía?</b>	3.1 Identificar a los autores	Identificar a los autores y aportar <b>un</b> dato biográfico de cada uno.	Identificación de los autores aportando también un mínimo <b>dos</b> datos biográficos que puedan influir en sus poemas.	Identificación de los autores aportando también un mínimo de <b>tres</b> datos biográficos que puedan influir en sus poemas	<b>Competencias de los ámbitos:</b>  <b>Lingüístico:</b>  Competencias 1, 2, 3, 7, 10, 11  Actitud 1, 2  <b>Artístico:</b>  Competencias 1,2, 6, 8,9,10  <b>Digital:</b> Competencias 1, 6,7,8, 10, 11  <b>Social/histórico:</b>  Competencias: 1, 8, 9,11  <b>Cultura y valores:</b>  Competencias: 5, 6, 7, 8, 10
	3.2 Etapas de su poética y rasgos	Nombrar etapas	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de las etapas.	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de las etapas y ejemplificar cada periodo con uno o más títulos de obras.	
	3.3 Identificar poemas de estos autores y las principales características de las composiciones.	Identificar un poema de Luis Cernuda y Vicente Aleixandre.	Identificar un poema de cada autor e identificar la etapa a la que pertenece.	Identificar un poema de cada autor, identificar la etapa a la que pertenece y aportar rasgos característicos de ese poema y relacionarlos con la poética del autor en cuestión.	
	<b>Actividad gamificadora:</b>	Relación de códigos QR y tarjetas	Relación de códigos QR y tarjetas	Relación de códigos QR y tarjetas	

<b>4. ¿Quiénes son Rafael Alberti y Federico García Lorca? ¿Cuáles son los principales rasgos de su poesía?</b>	4.1 Identificar a los autores	Identificar a los autores y aportar <b>un</b> dato biográfico de cada uno.	Identificación de los autores aportando también un mínimo de <b>dos</b> datos biográficos que puedan influir en sus composiciones poéticas.	Identificación de los autores aportando también algún mínimo <b>tres</b> datos biográfico que pueda influir en sus poemas	<b>Competencias de los ámbitos:</b>  <b>Lingüístico:</b> Competencias 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11 Actitud 1, 2, 3  <b>Artístico:</b> Competencias 1,2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10  <b>Digital:</b> Competencias 6,7,8,11  <b>Social/histórico:</b> Competencias: 1, 8, 9,11, 13  <b>Cultura y valores:</b> Competencias: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10
	4.2 Etapas de su poética y rasgos	Nombrar etapas	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de estas etapas.	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de estas etapas y ejemplificar cada periodo con uno o más títulos de obras.	
	4.3 Identificar poemas suyos y aportar las principales características de las composiciones.	Identificar un poema de Vicente Aleixandre y/o de Rafael Alberti	Identificar un poema de cada autor y aportar el nombre la etapa a la que pertenece dicha composición	Identificar un poema de cada autor, aportar el nombre de la etapa a la que pertenece y aportar rasgos característicos de ese poema y relacionarlos con la poética del autor en cuestión.	
	Actividad gamificadora:	“Got Talent”: representación dramatizada por grupos de una escena de teatro de Lorca y valoración del jurado	“Got Talent”: representación dramatizada por grupos de una escena de teatro de Lorca y valoración del jurado.	“Got Talent”: representación dramatizada por grupos de una escena de teatro de Lorca y valoración del jurado	

<b>5 ¿ Quién es Federico García Lorca y cuáles son los principales rasgos de su poesía?</b>  <b>¿Cuánto sabes de la generación del 27 y sus autores/as?</b>	5.1 Identificar al autor	Identificación del autor y <b>un</b> biográfico.	Identificación del autor aportando también algún mínimo <b>dos</b> datos biográficos que puedan influir en su poesía.	Identificación del autor aportando también algún mínimo <b>tres</b> datos biográficos que puedan influir en su poesía.	<b>Competencias de los ámbitos:</b>  <b>Lingüístico:</b> Competencias 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11 Actitud 1,2, 3  <b>Artístico:</b> Competencias 1,2,8,9,10  <b>Digital:</b> Competencias 1, 6,7,8,11  <b>Social/histórico:</b> Competencias: 1, 8, 9,11, 13  <b>Cultura y valores:</b> Competencias: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	5.2 Etapas de su poética y rasgos	Nombrar etapas	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de las etapas.	Nombrar etapas y aportar los rasgos más importantes de la poesía de cada una de las etapas y ejemplificar cada periodo con uno o más títulos de obras.	
	5.3 Identificar poemas suyos y principales características de la composición	Identificar un poema de Pedro Salinas	Identificar un poema del autor e identificar la etapa a la que pertenece.	Identificar un poema del autor, identificar la etapa a la que pertenece y aportar rasgos característicos de ese poema y relacionarlos con la poética del autor.	

	5.4 Identificación y aportación de aspectos generales de la generación del 27 y sus autores.	Identificar o aportar al menos <b>5</b> datos sobre lo explicado en sesiones anteriores mediante la actividad lúdica programada: “Kahoot”.	Identificar o aportar al menos <b>10</b> datos sobre lo explicado en sesiones anteriores mediante la actividad lúdica programada: “Kahoot”.	Identificar o aportar al menos <b>20</b> datos sobre lo explicado en sesiones anteriores mediante la actividad lúdica programada: “Kahoot”.	
	<b>Actividad gamificadora:</b>	“Quién es quién” literario / “Trivial” literario	“Quién es quién” literario / “Trivial” literario	“Quién es quién” literario / “Trivial” literario	
<b>6. Conocimiento de toda la información adquirida durante la unidad didáctica.</b>	<b>Actividad gamificadora:</b>	Juego de pistas por el recinto del instituto o por distintas zonas del municipio.	Juego de pistas por el recinto del instituto o por distintas zonas del municipio.	Juego de pistas por el recinto del instituto o por distintas zonas del municipio.	<b>Competencias de los ámbitos:</b>  <b>Lingüístico:</b> Competencias: 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12. Actitudes: 1, 2, 3  <b>Artístico:</b> Competencias: 3, 6, 9, 10  <b>Digital:</b> Competencias: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11  <b>Social/histórico:</b> Competencias: 1, 8, 9, 11, 13  <b>Cultura y valores:</b> Competencias: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10



### **3.5.1.- Secuenciación por sesiones de las actividades gamificadoras**

- **Sesión 1: concurso de “Instagram”**

Con esta prueba, todos los alumnos comenzarán la unidad con unos conocimientos previos adquiridos a través de la realización de la actividad en cuestión. La actividad en grupos permitirá que los que no dispongan de móvil u ordenador podrán realizarla como el resto de alumnado y todos desarrollarán sus competencias digitales y tecnológicas.

- **Sesión 2: imagen del autor con pegatinas**

La actividad consistirá en la impresión de la imagen del autor y, por grupos de 4 o 5 alumnos, se pegarán en cada imagen unas pegatinas tipo “post-it”. Cada una de estas pegatinas contendrá un dato del autor, ya sea sobre su biografía, sobre su poesía, obra o época. Los grupos que más datos correctos tengan, ganan. No obstante, el objetivo de la actividad no debe ser el perder o ganar, sino el proporcionar datos correctos, aunque la cantidad sea menor a la aportada por otro grupo.

- **Sesión 3: códigos QR**

Relacionar cada tarjeta de código QR con su respectivo autor/a de la generación del 27. Esta actividad permitirá, como todas las otras, un desarrollo de la capacidad colaboradora y cooperativa y un desarrollo de las capacidades tecnológicas del alumnado. Un juego tan innovador y rompedor con la tradición como muchas de las ideas de las vanguardias y de la Generación del 27.

- **Sesión 4: “Got Talent”**

Se trabaja la diversidad de perspectivas y de roles. Asimismo, se fomenta un acercamiento a la literatura por distintas vías y un gusto por la dramatización.

- **Sesión 5: “Kahoot” / “Quién es quién” literario/”Trivial” literario**

En primer lugar, un “Kahoot” para hacer un repaso y síntesis del contenido general aprendido hasta el momento. En segundo lugar, se podrá optar por el “Quién es quién” o por el “Trivial” literario.

- **Sesión 6: juego de pistas**

Actividad para sintetizar y asentar los contenidos trabajados en cada una de las sesiones de la unidad didáctica. Permite conseguir un mayor conocimiento del temario, pero también del centro y/o del entorno local del municipio.

**3.5.2.- Temporización de la unidad didáctica****Sesión 1**

<b>Explicación de contenido</b>	<b>40'</b>
<b>Creación de perfiles de “Instagram”</b>	<b>20'</b>

**Sesión 2**

<b>Explicación de contenido</b>	<b>50'</b>
<b>Actividad pegatinas en autor</b>	<b>10'</b>

**Sesión 3**

<b>Explicación contenido</b>	<b>45'</b>
<b>Códigos QR</b>	<b>15'</b>

**Sesión 4**

<b>Explicación contenido</b>	<b>30'</b>
<b>“Got Talent”</b>	<b>30'</b>

**Sesión 5**

<b>Ultimación contenido sobre Lorca</b>	<b>15'</b>
<b>“Kahoot”</b>	<b>10'</b>
<b>“Trivial” o “¿Quién es quién?”</b>	<b>35'</b>

**Sesión 6**

<b>Juego de pistas</b>	<b>60'</b>
------------------------	------------

## 4.- Conclusiones

Si bien es cierto que el juego es un modo de divertirse, tras esta propuesta de innovación metodológica queda claro que puede y debería utilizarse como una importante herramienta de aprendizaje. También queda demostrado que el juego tiene numerosos beneficios y uno de los más importantes es que actúa como motor de interés y motivación por la materia que se trate (en este caso la literatura).

Las actividades planteadas en la propuesta son recursos flexibles y amoldables a las necesidades del alumnado, del grupo clase y de las normativas del centro en cuestión. Por ende, son herramientas cuya validez puede variar en función de las circunstancias. No obstante, son recursos que permiten trabajar los conocimientos de un modo interdisciplinar y transversal e incluso puede extrapolarse su uso a otras materias adaptando, obviamente, el contenido curricular. Las competencias que estas actividades permiten trabajar son muy variadas y pertenecen a distintos ámbitos. El abanico de recursos que se ha propuesto (ya sea trabajado en literatura o en otras materias) debe ajustarse a la distancia óptima entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos conocimientos que estos adquieren. Asimismo, estos recursos deben actuar como herramientas fomentadoras de zonas de desarrollo próximo en el aula.

A pesar de que la aplicación del juego y sus componentes en el aprendizaje de la literatura española tienen numerosos beneficios, hay que poner empeño en no incurrir en aquellas desventajas que estos pueden presentar. El docente debe desempeñar el rol de mentor. Su papel como guía en la adquisición de conocimientos del alumnado y de la correcta realización de las actividades será de vital importancia para la optimización de estos recursos y del aprendizaje. Solo así se evitará que la tentación de ver el juego como un mero camino para conseguir una recompensa acapare uno de los verdaderos objetivos: el logro de la motivación intrínseca. Asimismo, la competitividad es uno de los factores que están presentes, si no en todos, en la mayoría de los juegos. Para controlar el nivel de competitividad adecuado, el profesor deberá cerciorarse de que este factor está presente en su justa medida, sin exceder los límites que llevarían a los alumnos a crear rivalidades entre ellos. No es ese el objetivo, por lo que la supervisión de las actividades debe ser constante: solamente así el aprendizaje basado en juegos o el componente gamificador aplicado al aprendizaje de contenidos literarios será

significativo y funcional. Además, cabe destacar que el componente lúdico afianza las relaciones entre los alumnos y también con el docente. El juego fomenta una interculturalidad muy necesaria para la formación y adquisición de valores éticos y morales preparatorios para la vida en sociedad.

Hay que resaltar que los recursos presentados pueden ser más o menos evaluables dependiendo de la organización de las clases, los grupos y el contenido. Algunos de ellos pueden servir de pre-evaluación (de repaso para una prueba evaluable), otros pueden funcionar como síntesis evaluativa del bloque que se haya trabajado y son más difíciles de plantear como recursos evaluables. De todos modos, los docentes o el conjunto de la clase (dependiendo del tipo de evaluación que se quiera llevar a cabo: formativa o formadora) serán los que elegirán cómo se evalúa el contenido que se haya trabajado en las clases.

Por todo lo apuntado anteriormente, las nuevas generaciones de docentes deben exprimir al máximo los recursos que la actualidad y las nuevas tecnologías les brindan para adaptarse, así, a las necesidades del nuevo tipo de alumnado y también a las necesidades del nuevo modo de vida. El juego y el aprendizaje no solo permiten interiorizar unos contenidos, sino que son elementos preparatorios para la vida y para la convivencia. Hay que ser conscientes del potencial que el componente lúdico y la digitalización actual tienen a la hora de aprender. Por ello, es necesaria una renovación de la pedagogía para lograr un mayor éxito en las aulas, dejando a un lado las técnicas de enseñanza tradicional. El alumno necesita una estimulación y unas emociones nuevas, que eviten el frecuente rechazo por la literatura. Las nuevas metodologías deben impulsar la creatividad, la participación activa y la ruptura de las barreras que parecen imponer las portadas de los libros. Se debe conseguir que cada página de un libro sea una puerta abierta a universos distintos. Si el docente sabe conjugar correctamente todos los elementos que la actualidad y las nuevas metodologías de enseñanza le brindan, el éxito está más que asegurado. Es necesario creer en lo nuevo, hay que creer en la literatura, en el juego, en los alumnos. Hay que apostar para ganar.

## 5.- Bibliografía

- Fresneda, R. G. (2001). *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid. Editorial CCS.
- Gómez-Martín, M.A., Gómez-Martín, P. y González-Calero, P. (2004): “Aprendizaje basado en juegos”, en *Icono14* 4, Madrid: Asociación Científica de Investigación de las NNTT de la Educación, diciembre: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/436/311> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2019]
- Gutiérrez, M. “Aprendizaje de valores sociales a través del juego”. En Moreno Murcia, J. A. (coord.) (2002). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- López Martín, R., y Garfella Esteban, P. R. (1997). *El juego como recurso educativo: Guía antológica*. Valencia. Universitat de València. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro: un juego más*. Madrid. Editorial Nuestra Cultura.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona. Editorial Paidós Educación.
- Onrubia, J. (1993). “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp.101-124.
- Ordás, Ana (2018). *Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración*. Barcelona. Editorial UOC.
- Paredes, Jesús. “Aproximación teórica a la realidad del juego”. En Moreno Murcia, J. A. (coord.) (2002). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Pujolàs, P. (2008). “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut”. En: *Suports* 12(1), pp. 21-37.

Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid. Editorial Visor.

Steffens, Ch y Gorin, S (1999). *Cómo fomentar las actitudes de convivencia a través del juego. Juegos para aprender a compartir, cooperar y reforzar comportamientos positivos*. Barcelona. Ediciones CEAC.

Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Barcelona. Editorial UOC.

### **5.1.- Material de ampliación**

AAVV (2008). *El juego educativo como estrategia didáctica*. Barcelona. Editorial Graó.

Bernabeu, N y Goldstein, A. (2009): *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid. Narcea Ediciones.

Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Kapp, K. M. (2014). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. San Francisco. John Wiley & Sons.

## 6.- Anexo

### Anexo nº 1.- Selección de preguntas del “Kahoot” sobre la Generación del 27 realizado en prácticas

Q1: Comunidad de personas que representa unos valores importantes para Lorca.		30 sec
	Húngaros	×
	Bereberes	×
	Gitanos	✓
	Árabes	×
Q2: Poeta que influye mucho en la Generación del 27 con la "poesía pura"		30 sec
	Miguel de Cervantes	×
	Leopoldo Alas Clarín	×
	Pedro Salinas	×
	Juan Ramón Jiménez	✓
Q3: ¿Dónde se iban los intelectuales que por motivos políticos e ideológicos salían de España?		30 sec
	Vacaciones	×
	Exilio	✓
	Erasmus	×
	Retiro espiritual	×
Q4: Figuras que aparecen en la segunda etapa de Rafael Alberti		30 sec
	Demonios	×
	Gatos	×
	Ángeles	✓
	Dios	×
Q5: Tipo de verso que más utilizan los autores de la Generación del 27		30 sec
	Endecasílabo	×
	Verso libre	✓
	Alejandrino	×
	Heptasílabo	×
Q6: Muchos de los exiliados fueron a:		30 sec
	Francia	✓
	Finlandia	×
	Marruecos	×
	Rusia	×

Q7: Las nubes es un poemario de:

30 sec

	Pedro Salinas	✗
	Federico García Lorca	✗
	Luis Cernuda	✓
	Vicente Aleixandre	✗

Q8: ¿Cuál de estas mujeres NO es una "sinsombrero"?

30 sec

	Marga Gil Roësset	✗
	Maruja Mallo	✗
	Rosalía de Castro	✓
	María Zambrano	✗

Q9: Cuerpo de autoridad que aparece en las obras de Federico García Lorca

30 sec

	Policia	✗
	Guardia Civil	✓
	Militares	✗
	Mossos d'Esquadra	✗

Q10: La vanguardia que se basaba en la mecanización, el porvenir, la velocidad...

30 sec

	Dadaísmo	✗
	Futurismo	✓
	Surrealismo	✗
	Expresionismo	✗

GENERACIÓN DEL 27		
Played on	28 Mar 2019	
Hosted by	Sinsombrero27	
Played with	8 players	
Played	20 of 20 questions	

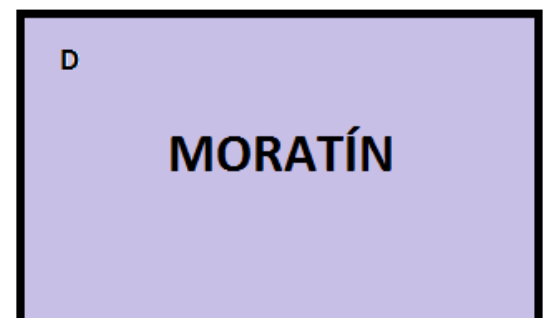
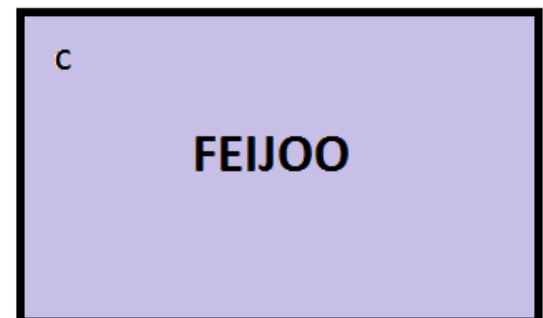
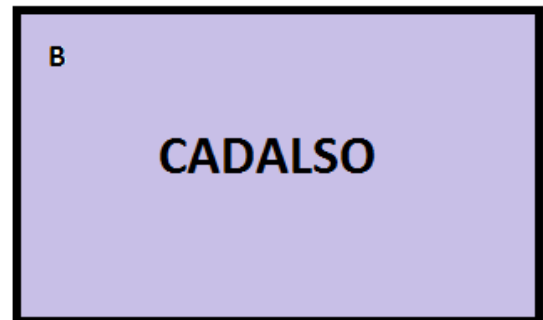
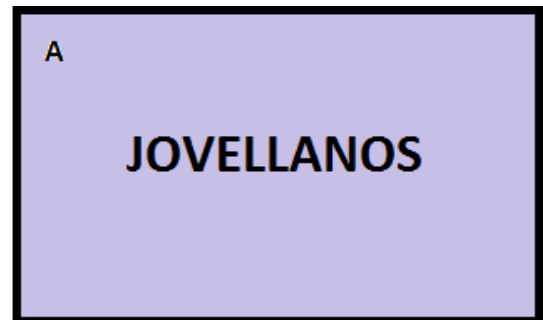
Overall Performance		
Total correct answers (%)	68,75%	
Total incorrect answers (%)	31,25%	
Average score (points)	15069,75 points	

Feedback		
How fun was it? (out of 5)	5,00 out of 5	
Did you learn something?	88,00% Yes	12,00% No
Do you recommend it?	100,00% Yes	0,00% No



**Anexo nº2.- Códigos QR del Neoclasicismo**



RESPUESTAS:

Nº1→ B

Nº2→D

Nº3→ A

Nº4→ C

Anexo nº 3.- Imagen de un autor y lluvia de información



**PEDRO SALINAS**

#### **Anexo nº4.- Posibles preguntas para el juego de pistas**

##### **PRIMERA PARADA:**

**LUGAR:** plaza del ayuntamiento

**PISTA:** investigar cuál es el árbol que hay en la parte derecha de la plaza e identificar un autor que escribió un poema sobre dicho tipo de árbol (Olmo).

**RESPUESTA:** (no visible en el papel que el grupo tiene): Antonio Machado “A un olmo seco”

##### **SEGUNDA PARADA**

**LUGAR:** iglesia (si la hay en el centro o en la más cercana al centro) en el dorso de una tarjeta de boda

**PREGUNTA:** ¿De quién es la obra *Diario de un poeta recién casado*?

**RESPUESTA:** Juan Ramón Jiménez

##### **TERCERA PARADA:**

**LUGAR:** Aula nº3 primera planta

**PISTA:** espejo

**PREGUNTA:** ¿Qué género literario deforma la realidad como este espejo os está deformando a vosotros?

**RESPUESTA:** esperpento (y relacionarlo con Valle Inclán)

##### **CUARTA PARADA:**

**LUGAR:** bar del instituto

**PISTA:** pregunta situada al lado de una baraja de cartas encima de una mesa

**PREGUNTA:** Pío Baroja escribe un artículo (que hemos trabajado en clase) sobre una figura muy presente en la sociedad de la época. ¿Sobre quién escribe?

a) *Flâneur*

b) Golfo

c) Sacerdotes

**RESPUESTA:** golfo (“Patología del golfo”)

##### **QUINTA PARADA:**

**LUGAR:** patio del instituto/parque

**PISTA:** banco del parque

**PREGUNTA:** ¿Qué espacio fue muy importante para los modernistas y la Generación del 98? Rusiñol pintó muchas veces estos espacios. Una vez lo hayáis descubierto, decidme el título de un poema de Machado en el que este espacio sea relevante.

**RESPUESTA:** los parques

##### **SEXTA PARADA**

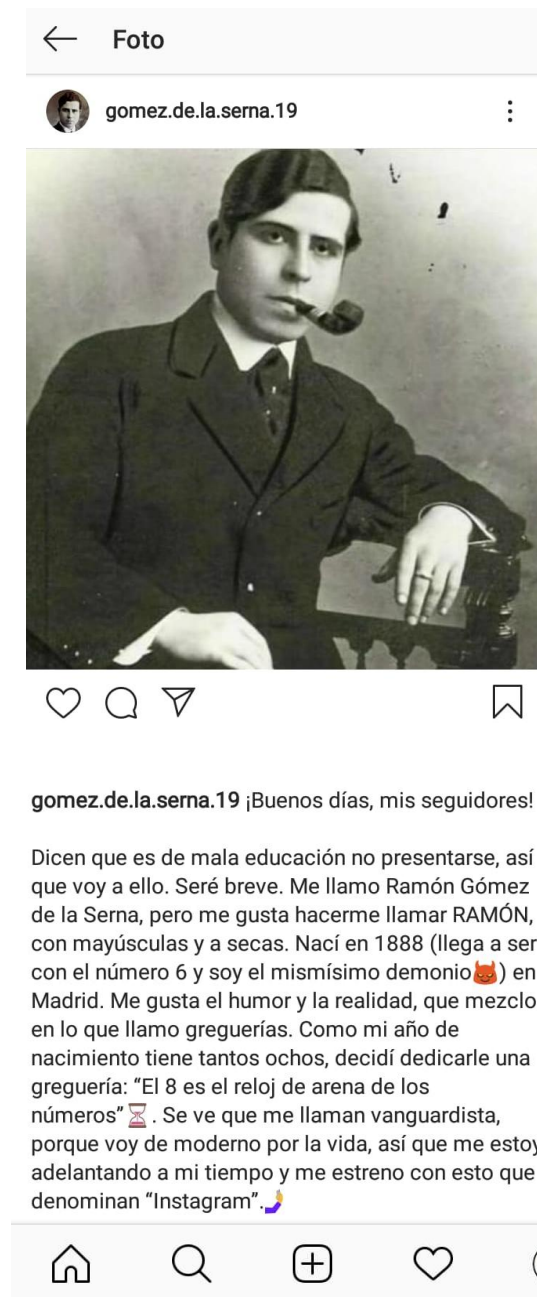
**LUGAR:** tablón de anuncios del pasillo

**PISTA:** dentro de un sobre (donde habrá un poema de X autor)

**PREGUNTA:** Identificad 6 figuras retóricas en este poema.

**RESPUESTA:** (las respuestas podrían ser varias, puesto que en el poema aparecerían más de seis figuras retóricas).

## Anexo nº5.- Ejemplo de perfil de “Instagram”



Foto

gomez.de.la.serna.19

**gomez.de.la.serna.19** NOVEDADES 🐼🐼

Mañana comenzará a ver la luz mi novela: La quinta de Palmyra. La podréis ir leyendo paulatinamente en La Pluma. Sé que sois impacientes, os adelanto las primeras líneas de esta obra. Dice así:

“Primero había una alta tapia cubierta de musgo pardo como si llevase sobre los hombros una capa de terciopelo. La puerta era una enorme puerta en cuyas dos columnas ponía: en la de la izquierda, QUINTA, y en la de la derecha, DE PLAMYRA, con su particular ortografía portuguesa. Sobre dos columnas se destacaban los dos jarrones tradicionales”. Dejadme vuestras opiniones en los comentarios 👉👉👉

Hace 1 minuto

Foto

gomez.de.la.serna.19

**gomez.de.la.serna.19** ¡Qué gran tarde la de ayer! Muchas gracias a todos por asistir. #lavidaesuncirco 🙏

Hace 3 días



**Anexo nº6.- Ejemplo de partida de ¿Quién es quién?**



**P. Salinas**



**L. Cernuda**



**V. Aleixandre**



**Mª Teresa León**



**Ernestina de  
Champourcín**



**Josefina de la  
Torre**



**R. Alberti**



**Rosa Chacel**



**F.G.Lorca**

PREGUNTA 1: ¿Es una “sinsombrero”?

RESPUESTA 1: No (y se descartan todas las mujeres que aparezcan)

PREGUNTA 2: ¿Escribió solo poesía?

RESPUESTA 2: No (y se descartan todos los que solo hayan escrito poesía)

PREGUNTA 3: ¿Se tuvo que ir al exilio?

RESPUESTA 3: No (y se descartan todos los autores exiliados)

PREGUNTA 4: ¿Era de Andalucía?

RESPUESTA 4: Sí (y se descartan los autores no andaluces)

PREGUNTA 5: ¿Murió asesinado?

RESPUESTA 5: Sí

PREGUNTA 6: ¿Se trata de Federico García Lorca?

RESPUESTA 6: Sí

